



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Testy sprawdzające rozumienie czytanego tekstu na egzaminie maturalnym : analiza wybranych zadań

Author: Danuta Krzyżyk

Citation style: Krzyżyk Danuta. (2012). Testy sprawdzające rozumienie czytanego tekstu na egzaminie maturalnym : analiza wybranych zadań. W: B. Nieszporek-Szamburska (red.), "Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów" (S. 201-213). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Danuta Krzyżyk

Testy sprawdzające rozumienie czytanego tekstu na egzaminie maturalnym Analiza wybranych zadań

Jak pisze Regina Pawłowska, autorka m.in. *Lingwistycznej teorii nauki czytania* i *Metodyki ćwiczeń w czytaniu*, „współczesny rozwój cywilizacyjny odznacza się ogromnym przyrostem informacji i sprostać dzisiejszej sytuacji życiowej może tylko ten, kto umie korzystać (dodajmy — świadomie D.K.) z najróżniejszych źródeł wiadomości, kto umie przetwarzać dane, kto potrafi uczyć się przez całe życie, a więc ten, kto rozumie teksty odbierane, kto umie czytać szybko i funkcjonalnie, bo większość ważnych i potrzebnych informacji przekazuje się za pomocą pisma i druku”¹.

Problem czytania należy uznać za szczególnie ważny dzisiaj — w dobie kultury obrazkowej, kiedy *homo sapiens* jest wypierany przez *homo videns*. Zmienia się aparat poznawczy człowieka. Obecnie to widzenie zostało uprzywilejowane i wyniesione ponad słuchanie, a obraz lokuje się ponad słowem². A przecież, jak przypomina Giovanni Sartori, to „słowo (właśnie — D.K.) jest symbolem zawierającym się w tym, co oznacza i co możemy za jego pomocą pojąć. Słowo pozwala nam coś zrozumieć tylko wtedy, gdy jest zrozumiałe, to znaczy wtedy, gdy znamy język, do którego przynależy; w przeciwnym wypadku jest martwe, jest obojętnym dźwiękiem lub znakiem graficznym. Tymczasem obraz wystarczy oglądać — do tego wystarczy sam wzrok, zmysł widzenia. Obrazów nie ogląda się po chińsku, po arabsku ani po angielsku”³.

¹ R. PAWŁOWSKA: *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*. Gdańsk 2002, s. 8.

² G. SARTORI: *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*. Przeł. J. USZYŃSKI. Warszawa 2007, s. 13–17.

³ Ibidem, s. 21.

Dziecko, które dorasta przed ekranem telewizora i/lub komputera, buduje w sobie umiejętność myślenia za pomocą obrazów. Czerpie je z programów czy gier komputerowych. Traci przy tym zdolność i potrzebę używania pojęć abstrakcyjnych, ograniczony staje się jego dostęp do sfery koncepcyjnej, przestrzeni idei i myśli (*mundus intelligibilis*).

Współcześni uczniowie, wiemy o tym dobrze, coraz rzadziej i mniej chętnie sięgają po książkę, bo to dla nich trudniejszy nośnik wiedzy. Wolą krótkie mignięcie syntetycznego obrazka. Obrazek bowiem przyciąga ich uwagę, fascynuje. Zwalnia też z obowiązku przetwarzania odebranego za jego pośrednictwem komunikatu. Jednak nawet w dobie kultury obrazkowej to słowo drukowane pozostaje ciągle głównym źródłem informacji, głównym sposobem zdobywania wiedzy i żaden z nowoczesnych środków technicznych nie może tego źródła zastąpić. Czytanie pozostaje też najlepszym z uniwersytetów myślenia. Dlatego proces kształcenia w nowoczesnym społeczeństwie powinien być nastawiony, na wszystkich etapach edukacyjnych, na uczenie i doskonalenie umiejętności czytania — zarówno techniki czytania, jak i rozumienia tego, co się czyta. To, czy rozumiemy czytany tekst, w dużej mierze zależy od zdolności intelektualnych, posiadanej wiedzy, szeroko rozumianego doświadczenia (także w czytaniu⁴) oraz umiejętności myślenia i interpretacji. Porozumiewanie się za pomocą pisma wymaga od czytającego zarówno sprawności językowych na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym, jak i sprawności poznawczych, głównie w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej, kinestetycznej, procesów pamięciowych, a także operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego. Czynności te są oparte na świadomości relacji: wyraz napisany — słowo, głoska — litera, oraz świadomości środków językowych użytych do formowania wypowiedzi i ich kontroli⁵, interpretacji, funkcjonalizacji.

W Polsce szczególnie dużo uwagi kształceniu umiejętności czytania zaczęto poświęcać od 1990 roku. Wtedy to rozpoczęły się prace nad reformą edukacji. Wydawało się wówczas, że szkolna nauka czytania zyska odpowiednią rangę, a w jej trakcie uczeń bardzo dobrze opanuje technikę czytania (wszak aby rozumieć tekst, trzeba czytać płynnie, poprawnie, biegle, wyraziście⁶) oraz zdobędzie odpowiednią wiedzę językową, która

⁴ Nauka czytania, podobnie jak nabywanie innych umiejętności, wymaga ćwiczenia, wielu prób i systematyczności. Jeśli jakąś czynność powtarzamy codziennie przez minimum 21 dni, wytwarza się nawyk. Por.: M. SPITZER: *Jak uczy się mózg*. Warszawa 2007; M. JAGODZIŃSKA: *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*. Gliwice 2008.

⁵ G. KRASOWICZ-KUPIS: *Rozwój i zaburzenia komunikacji za pomocą pisma*. W: *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu*. Red. A. MAGIEJEWSKA. Siedlce 2007, s. 15.

⁶ Cechy dobrego czytania w nauczaniu początkowym to: 1) czytanie płynne (czytanie wolno, ale całymi wyrazami); 2) czytanie poprawne (polegające na prawidłowym od-

pozwole zgromadzić wystarczający zasób leksykalny, aby w pełni rozumieć to, co się czyta.

Autorzy reformy postanowili jednak bardziej zadbać (i to podejście jest bliskie także twórcom nowej podstawy programowej) o diagnozowanie stopnia rozumienia czytanego przez uczniów tekstu niż autentycznie przygotować ich do komunikacji za pomocą pisma. Między innymi na egzaminie maturalnym pojawiły się testy sprawdzające rozumienie czytanego tekstu. Ich podstawę stanowi tekst ciągły, obecnie o objętości do 1 000 słów, publicystyczny lub popularnonaukowy. Pod tekstem umieszczonych jest 14–16 pytań i poleceń, które wymagają od ucznia udzielenia krótkiej odpowiedzi lub wskazania jednej właściwej (rzadziej kilku) spośród czterech (rzadziej kilku, kilkunastu) podanych.

Miarą osiągnięć w teście czytania ze zrozumieniem czyni się liczbę poprawnie rozwiązanych zadań. Oceniana jest jakość odpowiedzi ze względu na jej treść, natomiast pomija się w ocenie kształt językowo-stylistyczny oraz poprawność ortograficzno-interpunkcyjną. Zapomina się zatem, że poprawnie sformułowana pod względem językowo-stylistycznym odpowiedź jest świadectwem i wiedzy, i umiejętności ucznia. W toku całego procesu edukacyjnego nie tylko poznaje on określone elementy rzeczywistości językowej, ale równolegle jest przygotowywany do ich wykorzystania w praktyce językowej — w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Taką sytuacją jest też udzielanie pisemnej odpowiedzi na polecenie bądź pytanie. Dla Barbary Bonieckiej pytanie i odpowiedź to minimalna jednostka dialogowa, gdyż „pytanie, wywołując reakcję, podporządkowuje ją sobie w pewien sposób, uzależnia pod różnymi względami, określa jej kształt. Dlatego właśnie wraz z odpowiedzią tworzy nową jednostkę, jednostkę wyższego rzędu niż samo pytanie czy sama odpowiedź”⁷. Kształt udzielonej odpowiedzi zależy od kompetencji językowej ucznia. Przypomnijmy, że jest ona wiedzą operacyjną, wiedzą o języku, o sposobach wykorzystania środków językowych w zależności od sytuacji komunikacyjnej. W sposób bezpośredni kieruje naszymi czynnościami mówienia i pisanie oraz — odpowiednio — czynnościami słuchania i czytania. Stanowi warunek udane-

czytywaniu wyrazów, tj. zgodnie z ich brzmieniem, oraz na poprawnym wymawianiu glosek); 3) czytanie biegle (polegające na indywidualnym świadomym stosowaniu właściwego tempa czytania umożliwiającego czytającemu i słuchającemu uchwycenie treści poszczególnych wyrazów płynnie i poprawnie odczytywanych; również na zachowaniu akcentów logicznych w zdaniu, a więc na uwzględnianiu znaków przestankowych oraz tych akcentów, które podkreślają ważne dla rozumienia sensu wyrazy); 4) czytanie wyraziste, polegające na zastosowaniu pauz gramatycznych, logicznych i psychologicznych, na zachowaniu właściwej intonacji, zastosowaniu odpowiedniego tempa. Por. S. TOBÓŁ: *Istota czytania*. Kraków 2005, s. 135–144.

⁷ B. BONIECKA: *Struktura i funkcje pytań w języku polskim*. Lublin 2000, s. 35.

go porozumiewania się⁸. Nie można zatem traktować kształtu językowego odpowiedzi jako czegoś drugorzędnego wobec sensu wypowiedzi. Sytuacja, z którą mamy do czynienia w trakcie sprawdzania testów, rodzi chyba uzasadnione pytanie, czy taki egzamin, w którym uznaje się, że można oddzielić czytanie od pisania, jest jeszcze egzaminem z języka ojczystego⁹.

W *Informatorze maturalnym* czytamy, że pytania/polecenia zawarte w teście sprawdzającym rozumienie czytanych treści mogą dotyczyć:

- 1) na poziomie znaczeń:
 - rozumienia słów, związków frazeologicznych, odczytywania znaczeń dosłownych i metaforycznych;
 - znaczeń słów z kontekstu, odróżniania informacji od opinii, znajdowania słów kluczy;
 - rozumienia myśli zawartej w akapicie lub części tekstu;
 - wyszukiwania, selekcjonowania informacji, hierarchizowania, porównywania, dostrzegania analogii i przeciwieństw;
 - rozumienia głównej myśli tekstu (rozumienia tekstu jako całości) oraz umiejętności wnioskowania;
- 2) na poziomie struktury:
 - kompozycji tekstu, tj. odróżniania wstępu, rozwinięcia, zakończenia, wskazywania zasady kompozycyjnej;
 - odkrywania związków logicznych, czyli rozumienia toku przyczynowo-skutkowego, wskazywania np.: tezy, hipotezy, argumentów, kontrargumentów, przykładów, wniosków, zależności między zdaniami, akapitami i częściami tekstu;
 - rozumienia znaczenia występujących w tekście wyrazów, wskazujących na tok myślenia autora (sygnalizujących wnioskowanie, podtrzymywanie myśli, zwrot myśli, dygresję);
 - powtórzenia myśli, nawiązania do myśli zawartej w poprzednim akapicie;
- 3) na poziomie komunikacji:
 - genezy tekstu;
 - rozpoznawania nadawcy;
 - dostrzegania celu tekstu (intencji nadawcy);
 - adresata i sposobu oddziaływania na niego;
 - dostrzegania cech stylistycznych tekstu i rozumienia funkcjonalności środków językowych¹⁰.

⁸ J. PORAYSKI-POMSTA: *Zagadnienie sprawności językowej w teorii i praktyce dydaktycznej*. „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 205–211.

⁹ Por. K. RYBICKA, B. UZDIK: *Nauczyciel i (czy) egzaminator ocenia test czytanie ze zrozumieniem*. W: *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*. Red. B. NIEMIĘRKO, M.K. SZMIGIEL. Opole 2008, s. 341–350.

¹⁰ *Informator maturalny od roku 2005 z języka polskiego*. Warszawa 2003, s. 18–19.

Czy tak rzeczywiście jest? Przyjrzyjmy się zaproponowanym w arkuszach egzaminacyjnych zadaniom, zwłaszcza tym, w których rozwiązywaniu uczniowie powinni przywołać elementy wiedzy o języku po to, by ich wypowiedź była poprawna merytorycznie.

Analizie poddałam 7 testów czytania ze zrozumieniem. Rozwiązywali je uczniowie przystępujący do egzaminu maturalnego w sesji wiosennej w latach 2005–2010 i w sesji zimowej (w roku 2006)¹¹. Wybrałam tylko arkusze, które pojawiły się na maturze majowej — masowej (zrezygnowałam z arkuszy przygotowanych na matury próbne) i tylko te z poziomu podstawowego, uznając, że są one najbardziej reprezentatywne, najlepiej oddają zamysł ich konstruktorów — co, ich zdaniem, należy sprawdzać i jak to robić.

W omawianych arkuszach zadań, które mogłyby wymagać od maturzystów uruchomienia wiadomości z nauki o języku i wyjścia poza czytany tekst, było w sumie 39 (w poszczególnych arkuszach 4–6). Dominowały zadania otwarte. Uczeń, rozwiązując je, miał pełną swobodę w samodzielnym formułowaniu odpowiedzi w postaci jednego słowa, jednego wypowiedzenia, niekiedy 2–3 wypowiedzeń. Oprócz nich w każdym arkuszu znalazły się zadania zamknięte — najczęściej wyboru — jedno, dwa; raz wykorzystano zadanie na dobieranie. Zadania wyboru wymagały od maturzystów zazwyczaj mechanicznego: rozpoznania i nazwania: — wskazanej figury stylistycznej:

Tytuł artykułu Krzysztofa Szymborskiego jest A) metaforą. B) hiperbolą. C) apostrofą. D) sentencją.

Zmieniające się tempo debat publicystycznych w Polsce autor ukazał w akapicie 2. za pomocą A) hiperboli. B) wyliczenia. C) gradacji. D) peryfrazy.

Wyrazy i zwroty z akapitu 7.: bluzgi, zjechać Rybińskiego, przywalić Pospieszalskiemu to przykłady A) eufemizmów. B) kolokwializmów. C) neosemantyzmów. D) antonimów.

— stylu tekstu:

Tekst został napisany stylem A) popularnonaukowym. B) publicystycznym. C) naukowym. D) artystycznym.

¹¹ Teksty stanowiące podstawę testu czytania ze zrozumieniem: 2005 — *Dzikie słówka*, 2006 (styczeń) — *Magia języka*, 2006 (maj) — *O patriotyzmie i nacjonalizmie*, 2007 — *O obywatelstwie*, 2008 — *Nieznośna szybkość bloga*, 2009 — *Hipnoza — po-most do podświadomości*, 2010 — *Internet — śmietnik czy sezam kultury*.

— jego gatunku:

Tekst Krzysztofa Szymborskiego jest A) esejem filozoficznym. B) artykułem popularnonaukowym. C) rozprawą naukową. D) felietonem.

— funkcji zastosowanego w tekście znaku interpunkcyjnego — graficznego środka stylistycznego:

Jaką funkcję w tekście pełni cudzysłów w wyrażeniu „getto ławkowe”? — A) Akcentuje ironię. B) Wyodrębnia cytaty. C) Wyodrębnia nazwę własną. D) Oddaje przenośne znaczenie.

— wyodrębniania hipotezy:

*Zdanie z 1. akapitu: **Na jednym ze spotkań zadano mi niedawno pytanie, czy patriotyzm i nacjonalizm są pojęciami przeciwnymi**, zawiera* A) argument. B) kontrargument. C) tezę, którą potwierdza autor w artykule. D) hipotezę, którą rozważa autor w artykule.

— relacji między segmentami tekstu¹²:

W akapicie 10. — w stosunku do akapitu 9. — autor A) podał przykład. B) podjął nową myśl. C) wprowadził kontrargument. D) powtórzył myśl wyrażoną wcześniej.

Tylko raz poproszono uczniów o uargumentowanie podjętego wyboru i określenie *właściwości stylu funkcjonalnego, którym posłużył się autor* (nota bene w zacytowanym poleceniu razi jego mała precyzja). W pozostałych wypadkach od uczniów nie wymagano odniesień do tekstu, określenia funkcji danej figury w analizowanym tekście, nazwania i zilustrowania przykładami cech gatunkowych czytanego tekstu. Autorzy arkusza nie oczekiwali też, że maturzysta zanalizuje strukturę tekstu, jego styl. Tu warto przywołać jeszcze zadanie, które zostało umieszczone w arkuszu z 2007 roku (*O obywatelstwie*). Było to zadanie wielokrotnego wyboru:

Podkreśl trzy cechy, którymi charakteryzuje się tekst Barbary Skargi. A) Obecność elementów informacyjnych, analityczno-

¹² Go może dziwić.

-krytycznych, oceniających. B) Autor jest bohaterem przedstawianych zdarzeń. C) Refleksyjność. D) Lekki i barwny styl. E) Cykliczność (tekst jest częścią cyklu publikacji). F) Odniesienie do zjawisk artystycznych. G) Podmiotowość i subiektywizm. H) Styl wynikający z artystycznej funkcji języka.

Wiedza, którą miał wykazać się uczeń, w ogóle nie została sfunkcjonalizowana. Określenie cech tekstu nie prowadziło bowiem ostatecznie do ustalenia jego gatunku, dominującej funkcji. Dodatkowo, jest to zresztą cecha wielu zadań, uczeń został zwolniony z obowiązku myślenia krytyczno-analitycznego, formułowania problemu, poszukiwania dróg jego rozwiązania przez celowe działanie. Okazuje się zatem, że, wbrew zapisom w ministerialnych dokumentach, wcale nie są najważniejsze umiejętności i funkcjonalna wiedza. Wszak w omawianych zadaniach wymaga się od ucznia mechanicznie odtwarzanej wiedzy, która wcale nie musi być wsparta rozumowaniem czy głębszą refleksją, analizą organizacji językowej tekstu.

W arkuszu z roku 2009 (*Hipnoza — pomost do podświadomości*) uczniowie rozwiązywali także zadanie na dobieranie:

Spośród podanych przykładów wybierz właściwe i przyporządkuj je odpowiednio do stylu potocznego i naukowego: badania elektroencefalograficzne, złapać na gorącym uczynku, popisowy numer, hipnoza regresywna, hipnoterapeuta, gotówka

— które również wpisywało się we wcześniej omówiony schemat. Maturzysta miał jedynie zakwalifikować wyrazy do odpowiednich grup, nie zastanawiając się nad tym, w jakim celu zostały one użyte w czytanim przed chwilą tekście, jaka jest ich funkcja. Nie musiał nawet tekstu czytać, by poprawnie rozwiązać to zadanie. Świadczy to o niefunkcjonalności umieszczonego w arkuszu zadania — na pewno nie sprawdzało ono rozumienia czytanych treści, a dodatkowo było merytorycznie niepoprawne. I to przede wszystkim było przyczyną jego trudności.

Wśród zadań krótkiej odpowiedzi dominują te, które odwołują się do poziomu receptywnego¹³ (pytania o fakty, o treści najważniejsze, o informacje bezpośrednio w tekście zawarte, wymagają od ucznia jedynie odtworzenia treści, wydobycia określonej informacji, dosłownego odczytania

¹³ Por. D. KRZYŻYK: *Czytanie ze zrozumieniem. Część pierwsza: Teoretyczne podstawy testu czytania ze zrozumieniem*. W: *Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego (materiały konferencyjne)*. „Biuletyn Maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie” (Jaworzno) 2005, s. 56.

tekstu; te nie będą nas jednak interesować). Zdarzają się pytania o rozumienie pojęć, słów, związków frazeologicznych (czyli zadania z poziomu semantycznego¹⁴), por.:

*Występujący w akapicie 11. przymiotnik „sążnisty” zastąp określeniem synonimicznym. W podanym zdaniu: [...] **patriotyzm, jak i nacjonalizm STAŁY SIĘ GENERATORAMI olbrzymich zasobów zbiorowej energii i woli działania** [...], podkreślony zwrot zastąp bliskoznacznym, tak by nie zmienić znaczenia zdania.*

Często autorzy arkuszy egzaminacyjnych sięgają po pytania, które zazwyczaj pozornie zachęcają uczniów do **czytania krytycznego** (przede wszystkim na poziomie znaczeń i struktury, rzadko — na poziomie komunikacji), por.:

Wyjaśnij, dlaczego czasownik „zaadoptowali”, którym autor posługuje się przy okazji opisywania eksperymentu Kelloggów, jest wzięty w cudzysłów.

W jakiej kolejności „elementy” wymienione w pierwszym zdaniu są dalej rozwinięte? Dlaczego?

Wypisz z tekstu po 2 słowa lub związki wyrazowe charakterystyczne dla wypowiedzi potocznej (z reguły niepojawiające się w tekstach pisanych) i specjalistycznej (językoznawczej). Co daje połączenie tych dwóch języków w „Magii języka”?

Na czym polega podobieństwo składniowe zdań pojedynczych rozpoczynających akapity 1. i 4.?

Jakie dwie funkcje w artykule spełniają przykłady zawierające odwołania do życiorysu autora?

Jaką funkcję w toku argumentacyjnym wykładu Barbary Skargi pełni przywołanie fragmentów rozmów telefonicznych?

Akapity 5. i 6. autorka kończy, stawiając pytania. Jaką rolę odgrywa w tekście ten zabieg?

¹⁴ Ibidem, s. 55.

Na podstawie akapitów 4., 5., i 6. nazwij dwa zabiegi językowe dynamizujące i ożywiające wypowiedź autora.

W akapicie 2. autor posłużył się czasownikami w 1. osobie liczby mnogiej. Czemu służy ten zabieg językowy?

Dzięki jakim zabiegom kompozycyjnym i językowym autor zwiększa wiarygodność swojej wypowiedzi? Podaj dwa przykłady.

Określ, jaką funkcję pełni w tekście przytoczona w akapicie 1. historia o hinduskich złodziejach?

Podając po jednym argumencie, uzasadnij, że tekst Edwina Bendyka ma charakter: A) dyskursywny; B) perswazyjny (przekonujący).

Przypomnijmy, że czytanie krytyczne wymaga oceny tekstu pod względem spójności, stosunku do tematu, zamysłu kompozycyjnego, poprawności wyboru struktur językowych ze względu na temat, formę i funkcję tekstu, rozpoznania mechanizmów, np. manipulacji językowej, wartościowania zawartych w tekście informacji (m.in. sprzeczności racji i poglądów, niepoprawności we wnioskowaniu i w uogólnianiu), a więc od osoby czytającej oczekuje się umiejętności sformułowania własnej wartościującej opinii, ustosunkowania się np. do języka tekstu, jego stylu. Rozumienie tekstu na poziomie krytycznym jest uzależnione od intensywnej działalności asocjacyjnej i przetwarzającej czytającego, opartej na jego doświadczeniach, wiedzy, od organizacji materiału w taki sposób, aby mógł on zostać w sposób celowy wykorzystany. Pytania i polecenia swoim zakresem nawiązujące do tego poziomu wymagają samodzielnego, logicznego myślenia, także korzystania z wiadomości zdobytych w trakcie dotychczasowej edukacji polonistycznej¹⁵. W wielu zadaniach z maturalnych arkuszy egzaminacyjnych znaczną część z wymienionych czynności wykonują za ucznia autorzy testu — w trzonie zadania nazywają zjawiska językowe, wartościują je, organizują materiał rzeczowy, por.:

Wypisz z tekstu po 2 słowa lub związki wyrazowe charakterystyczne dla wypowiedzi potocznej (z reguły niepojawiające się w tekstach pisanych) i specjalistycznej (językoznawczej). Co daje połączenie tych dwóch języków w „Magii języka”?

¹⁵ Ibidem, s. 56.

Zdaniem autora, istotę Internetu najlepiej oddaje metafora bazaru (akapit 6.). Wyjaśnij dlaczego.

Jaką funkcję w toku argumentacyjnym wykładu Barbary Skar-gi pełni przywołanie fragmentów rozmów telefonicznych?

Akapit poświęcony Andy'emu Warholowi jest przykładem dla wcześniej sformułowanej tezy. Zacytuj ją.

Dzięki jakim zabiegom kompozycyjnym i językowym autor zwiększa wiarygodność swojej wypowiedzi? Podaj dwa przykłady.

W analizowanych arkuszach zwraca uwagę powtarzalność, schematyczność zadań (jeszcze bardziej widoczna, gdy zestawia się arkusze matury masowej z arkuszami matury próbnej). Autorzy testów powielają w kolejnych sesjach egzaminacyjnych zadania, które odwołują się do określonego, niewielkiego, wycinka wiedzy o języku, wymagają w różnych arkuszach, tworzonych przecież każdorazowo do innych tekstów, identycznych lub zbliżonych odpowiedzi. Maturzysty, aby takie zadanie rozwiązać, wcale nie musi czytać całego tekstu. Wystarczy, że wyuczy się (nie: nauczy) kilku uproszczonych regułek (liczba działów nauki o języku i szczegółowych problemów, do których odwołują się twórcy arkuszy, jest ograniczona), że będzie pamiętać, iż pracuje z tekstem popularnonaukowym lub publicystycznym, że przyswoi kilka uniwersalnych formuł typu: słownictwo potoczne — *wzmacnia obrazowość tekstu, przybliży czytelnikowi trudne treści, uatrakcyjni wywód myślowy, sprzyja zainteresowaniu większej liczby odbiorców*; powtórzenia — *zatrzymują uwagę czytelnika, ożywiają styl, podkreślają sens wypowiedzi*; w trakcie egzaminu skorzysta z podpowiedzi, w którym akapicie ma szukać potrzebnych treści, i bez analizy całego tekstu i zależności między jego poszczególnymi komponentami wpisze właściwą odpowiedź, niekoniecznie dbając o jej poprawność językowo-stylistyczną. Można zatem nie umieć — i zdać. Wiedzą o tym i uczniowie, i nauczyciele. Bywa (a z taką praktyką już się spotkałam), że pod koniec roku szkolnego poloniści przeprowadzają nierzadko pierwsze na czwartym etapie edukacyjnym lekcje z nauki o języku. W ich trakcie dyktują swoim uczniom po kilka najlepszych, najbardziej uniwersalnych odpowiedzi do poszczególnych pytań i poleceń. Przekazane w ten sposób szczątkowe informacje z zakresu stylu i stylistyki, komunikacji, słownictwa, tekstologii (ponieważ zadania z tych działów pojawiają się zazwyczaj w arkuszach) nie wpłyną potem na jakość komunikatów tworzonych przez uczniów, nie zwiększą ich świadomości języko-

wej ani też nie spowodują, że w sposób bardziej refleksyjny będą podchodzić do różnego typu tekstów, z którymi stykają się na co dzień.

Na koniec jeszcze jedna uwaga o języku pytań i poleceń. Dobre wzory użycia języka są nieocenione nie tylko w edukacji najmłodszych, także uczniom szkół ponadgimnazjalnych warto je przedstawiać. Nie bez powodu przecież jedną z metod kształcenia sprawności językowej jest metoda analizy i naśladowania (wykorzystania) wzoru. Takiego językowego wzoru do naśladowania maturzyści w arkuszach badających rozumienie czytanego tekstu mogą nie znaleźć. Niestety, bardzo często to właśnie zrozumienie pytań i poleceń okazuje się dla uczniów, rozwiązujących arkusz maturalny, szczególnie trudne. Są one bowiem mało precyzyjne, zawile, niejednoznaczne, bywa, że wprowadzają uczniów w błąd, czy wręcz generują błędy w uczniowskich odpowiedziach, por.:

Jakie formy wypowiedzi służą obiektywizacji i subiektywizacji wypowiedzi? Podaj po dwa przykłady.

Na podstawie tekstu uzupełnij, wstawiając „informacja” lub „opinia” w odpowiednim miejscu.

Z którym wyrazem lub frazeologizmem wiąże się najmocniej słowo „magia” w tytule artykułu? Zacytuj zdanie uzasadniające wybór: A) Kuglarstwo. B) Czarna magia. C) Czarnoksiężstwo. D) Tajemnica.

*W akapicie 7. pojawia się sformułowanie: **pamięć przykrego zdarzenia wyjąć z mroków podświadomości**. Nazwij ten środek stylistyczny. Wyjaśnij jego znaczenie.*

W kontekście artykułu wyjaśnij znaczenie tytułu.

Trudno jest znaleźć idealne narzędzie służące badaniu rozumienia czytanych treści. Wiele jeszcze w tym zakresie trzeba zrobić, gdyż proponowane obecnie testy nie spełniają swej funkcji diagnostycznej — ani nie sprawdzają tego, czy uczniowie rzeczywiście rozumieją czytane teksty, czy potrafią spojrzeć na nie jako na całość kompozycyjną, stylistyczną, myślową (preferowane przez uczniów na maturze czytanie selektywne¹⁶

¹⁶ Ideałem byłoby czytanie wszechstronne, dzięki któremu uczeń wydobywa z tekstu wszystkie znaczenia, także te ukryte. Wymaga od czytającego umiejętności wyciągania wniosków, dokonywania porównań, rozważania przyczyn i skutków, krytycznej oceny. Przy czytaniu wszechstronnym (a w konsekwencji i wszechstronnym rozumieniu) czytający potrafi wychwycić i przeanalizować wszystkie wątki znaczeniowe w tekście, potrafi także

nie daje przecież takiej możliwości¹⁷), ani nie sprawdzają tej wiedzy z zakresu nauki o języku, która jest niezbędna do krytycznego oglądu czytanego tekstu — jego języka, stylu, struktury, funkcji. Dodatkowo, obecny kształt testu obniża rangę nauki o języku i całej matury z języka polskiego. Czy należy zatem zrezygnować z testów sprawdzających rozumienie czytanych treści? Myślę, że nie, ale trzeba je udoskonalić, a wcześniej — wyciągnąć wnioski z popełnionych błędów. Przede wszystkim przeformułować zapisy w ministerialnych dokumentach, zwłaszcza w podstawie programowej¹⁸; zadbać o to, by arkusze egzaminacyjne (nie tylko maturalne) układały osoby o wysokich kompetencjach językowo-komunikacyjnych; wprowadzić punkty za poprawność językowo-stylistyczną, ortograficzną i interpunkcyjną uczniowskich odpowiedzi w testach czytania ze zrozumieniem (np. za ten dodatkowo oceniany komponent uczeń mógłby otrzymać 0–3 punktów), staranniej dobierać teksty, które stanowią podstawę testu — powinny być one m.in. wartościowe poznawczo, intere-

wyść poza ten tekst i umiejscowić go w szerszym kontekście. Jest to jednak możliwe jedynie wówczas, gdy wiedza czytelnika jest bogatsza niż ta zawarta w tekście. Por. *ibidem*, s. 57–58.

¹⁷ Omawiając czytanie ze zrozumieniem, nie można pominąć kwestii jakości rozumienia czytanego tekstu. Jakość rozumienia jest związana z umiejętnością wychwycenia w czytanim tekście poszczególnych informacji i wskazania relacji, jakie między nimi zachodzą. W związku z tym można wyróżnić cztery stopnie jakości rozumienia czytanego tekstu. Pierwszy, słaby, stopień rozumienia polega na wrywaniu z kontekstu kilku informacji, które nie są spójne i nie dają pełnego obrazu treści. Takiego materiału nie może potem czytelnik wykorzystać w sposób twórczy, nie pogłębi zakresu jego wiedzy i umiejętności. O średnim stopniu rozumienia mówimy natomiast wówczas, gdy czytający potrafi dostrzec i zapamiętać ogólny zarys treści tekstu. Dobry stopień rozumienia osiąga czytelnik, który odnajduje w czytanim tekście wszystkie ważne informacje oraz ich wzajemne powiązania. Pełne rozumienie tekstu pozwala osobie czytającej tekst postrzegać w nim wszystkie, nawet najdrobniejsze, informacje, ich wzajemne relacje, sprawia, że potrafi dokonać ich selekcji, a także hierarchicznie je uporządkować. Por. *ibidem*, s. 58.

¹⁸ Por. m.in. stanowisko Komisji Dydaktycznej Rady Języka Polskiego z 14 kwietnia 2008 roku: „Zakres i jakość treści podstawy świadczą o tym, że Autorzy nie uwzględniają rezultatów dotychczasowych badań nad stanem sprawności językowej i ortografii uczniów. Mimo że zatrwajający jest poziom poprawności ortograficznej i umiejętności językowych dzieci i młodzieży oraz ich świadomości językowej, w projekcie marginalnie potraktowano ortografię i wiedzę o języku ojczystym. W przedstawionej wersji dokumentu nie zostało docenione kształcenie językowe, a zakres wiadomości i umiejętności jest niewystarczający, by mówić o kształceniu języka ucznia jako planowym i systematycznym procesie. Układ treści jest przypadkowy, mało spójny. Zaburzona została kolejność wprowadzania zagadnień, która powinna być dostosowana do faz rozwoju uczniów. Nierespektowane są ogólne zasady dydaktyczne, m.in. stopniowania trudności, przystępności wiedzy. (...) Wiele uwag dotyczy zaproponowanych w dokumencie wymagań szczegółowych: braku precyzji terminologicznej, fragmentaryczności treści z poszczególnych podsystemów językowych, przyporządkowania zagadnień do poziomu podstawowego i rozszerzonego”.

sujące dla ucznia, napisane staranną polszczyzną; większą wagę przywiązywać do komunikatywności, poprawności i jednoznaczności formułowanych w arkuszach pytań oraz poleceń.

Danuta Krzyżyk

Reading comprehension tests at the Matura exam
An analysis of selected exam of tasks

S u m m a r y

The paper discusses the Matura exam reading comprehension tests assessing their substantive value and diagnostic usefulness as the criteria of critical analysis. Particular attention was paid to these tasks that required from the testees the reference to their knowledge about language they had gained during the prior stages of education. The analysis was preceded by the short characteristics of the state of readership among learners and description of the assumptions of educational reform, including the new formula of Matura exam. Finally the demands concerning the construction and quality of reading comprehension tasks were made.

Данута Кшижик

Тесты, проверяющие понимание прочитанного текста на выпускном экзамене
Анализ избранных заданий

Р е з ю м е

В статье критически анализируются выпускные тесты чтения с пониманием – оценивается как их смысловое наполнение, так и диагностическая пригодность. Особенное внимание уделяется заданиям, которые требовали от выпускников ссылок на получаемые на всех этапах обучения знания из области науки о языке. Анализ предваряет краткая характеристика состояния читаемости среди учеников, а также описание принципов образовательной реформы, в том числе новой формы выпускного экзамена. В конце выдвигаются постулаты, касающиеся заданий (их формулировки и качества) в тестах, проверяющих понимание содержания прочитанного.